

## CONTINUIDADE E RUPTURA NO TRABALHO COLETIVO DE PROFESSORES

Juarez Melgaço Valadares (moulin@microplanet.com.br)  
Alberto Villani (avillani@if.usp.br)

Pós-graduação em Ensino de Ciências USP- São Paulo  
Instituto de Física USP- São Paulo

### INTRODUÇÃO

As recentes políticas públicas para a educação apontam a importância do caráter coletivo do trabalho pedagógico para um compromisso com a formação do ser humano e uma necessidade interdisciplinar do currículo. Porém, as práticas articuladas em torno de um projeto comum e construído coletivamente têm sido executadas esporadicamente em nossas escolas. As dificuldades inerentes à essas práticas voltam-se para dois eixos, interrelacionados entre si: o ‘sistema de crenças’ que mantém o professor aprisionado a uma prática tradicional e fragmentada de trabalhar os conteúdos disciplinares, e os diversos conflitos e divergências entre os pares existentes no cotidiano escolar. Mesmo em escolas em que projetos interdisciplinares e coletivos deram certo, uma certa descrença é sempre manifestada, isto é, parece algo que não pode resistir ao tempo. Assim sendo, um desafio importante para a formação de professores é compreender, de fato, qual a natureza das dificuldades por eles encontradas ao realizar uma proposta de trabalho desse tipo. *Podemos fazer algo para ajudar os professores a realizarem trabalhos coletivos? Que resistências são colocadas diante desses trabalhos?*

Parece-nos que outras dimensões, além das cognitivas, precisam ser consideradas para superarem as limitações iniciais e dificuldades inerentes à essas práticas. Essas considerações motivaram uma busca teórica que permitiu ampliar significativamente as discussões sobre os conflitos vivenciados pelo professor, principalmente a reflexão sobre as relações entre a subjetividade e as atividades concretas da educação. Pensando o grupo como uma realidade psíquica que produz efeitos singulares e inéditos, tentamos desenvolver uma compreensão dos fenômenos grupais utilizando os conceitos retirados da psicanálise.

Em trabalho anterior (Valadares & Villani, 2001) discutimos o papel da constituição e evolução de um grupo de professores nas mudanças curriculares, envolvendo projetos temáticos coletivos e interdisciplinares desenvolvidos no período entre 1995 e 1997. Mostramos que o grupo de professores do 1º Grau noturno de uma escola pública de Belo Horizonte passou por algumas fases. Em um primeiro momento, convocados por um professor ou pela instituição, com suas formas explícitas de organização, os membros inseriram-se em *processos identificatórios*, que por sua vez culminou em representações imaginárias favoráveis à solidariedade e ao investimento de cada um na tarefa a ser realizada. Seguiu-se uma fase intermediária, redutora da diferença entre os membros e representativa da defesa coletiva frente às ameaças e receios diante da angústia de despersonalização. Nessa fase foram explicitadas normas e regras de funcionamento, produzidas pelo próprio grupo. Finalmente uma terceira fase foi atingida: cada membro elaborou uma ‘dependência madura’, isto é, conseguiu ser solidário e simultaneamente manter sua singularidade. Percebemos nessa fase a emergência simultânea do sujeito, de novas relações sociais e do trabalho produtivo do grupo. Uma questão importante, mencionada na literatura sobre grupos, refere-se às

desorganizações e rupturas que podem ocorrer no desenvolvimento da grupalidade, provocadora de cisões e mecanismos de defesa frente às irrupções que seus membros consideram perigosas. Nesse momento o grupo pode tanto se dissolver quanto regredir para posições conflituosas em suas relações intersubjetivas. Ou seja, são necessários tempo próprio e condições contextuais adequadas para um conjunto de professores não somente produzir uma nova modalidade de ser-em-grupo, mas também para se manter nesta operatividade.

Para compreendermos melhor essa problemática vamos relatar e interpretar a continuidade do trabalho do grupo de professores mencionados anteriormente, focalizando agora o período compreendido entre os anos de 1998 e 2000. *Que dilemas foram vivenciados pelo grupo? Que intervenções auxiliaram o grupo na superação desses momentos?*

## O REFERENCIAL TEÓRICO

Na organização e planejamento das ações na escola os professores constroem certas relações entre si e com os objetos que superam a dimensão cognitiva. Nessas relações, conforme já mencionamos, obrigatoriamente ocorrem experiências emocionais, portanto, subjetivas. Mais do que olharmos os termos sujeito e objeto, estaremos focalizando os vínculos entre eles, a dimensão intersubjetiva. O referencial metapsicológico proposto por Kaës (1994; 1997) é apropriado para o fenômeno grupal, pois considera a intersubjetividade como pressuposto teórico para as manifestações tanto do inconsciente individual quanto das simbolizações efetuadas pelo grupo. O seu referencial procura dar conta dessas relações em três dimensões: uma, intrapsíquica, que define as relações inconscientes do sujeito singular; outra, intragrupal, definida pelas relações entre os membros do grupo, e, por fim, uma dimensão histórica, que remete à cadeia de gerações e à transmissão psíquica entre elas.

É determinante, em sua teoria, o conceito de *Aparelho Psíquico Grupal* (APG) uma construção psíquica comum dos membros necessária para ‘estar em grupo’, e também fundamental para pensar os efeitos do grupo sobre cada sujeito singular. Esse aparelho é particular de cada grupo, conforme o contexto. É ele que fornece o sentido dos vínculos estabelecidos pelo sujeito, servindo de sustentáculo para seus membros. Kaës sugere duas modalidades antagônicas para o funcionamento do APG. De um lado, um pólo *isomórfico*, em que os espaços psíquicos individual e grupal são redutíveis um ao outro, forma uma imagem narcísica e imaginária entre seus membros; tem por efeito reforçar o ‘narcisismo grupal’, necessário à sobrevivência do grupo à medida que fornece os marcos identificatórios e o traço comum entre os indivíduos. Quando o grupo funciona nessa modalidade, a relação entre os membros não tolera a diferença, e cada membro ocupa o lugar assinalado pelo grupo ou por seu líder. O outro pólo é denominado *homomórfico*, e representa os processos de subjetivação entre seus membros e o acesso à simbolização, por onde podem surgir o sujeito e a palavra individual. Quando nessa modalidade, o grupo convive com a diversidade, os conflitos e as divergências entre seus membros. Os processos de subjetivação promovem a mobilidade de papéis e lugares no grupo, inclusive a rotatividade do líder.

Normalmente, o grupo oscila entre os dois pólos, que funcionam como ‘motor dialético’ para as transformações grupais, entre avançar e evitar as desorganizações ou manter-se em níveis primitivos de funcionamento grupal. Podemos ainda dizer que, nessas transformações, apresentam-se movimentos de continuidade e ruptura entre o grupo e seus membros, ou entre ele e seu contexto sociocultural, como passos para a sua evolução permanente.

Para dar conta das transformações temporais das relações do/no grupo Kaës (1994) utiliza o conceito de *intermediário*; esse funciona nos momentos das descontinuidades, crises ou rupturas do grupo, sendo o mecanismo de passagem entre duas situações conflitantes. Os *intermediários* são produzidos nas transições que conduzem o grupo, e seus projetos, a uma maior aderência à realidade, impelindo-o às readaptações produtivas. É, por isso, também pensado como um processo de redução de antagonismos: articula a relação entre indivíduo, grupo e contexto, o que permite neutralizar as perturbações geradoras de crises. Podemos, assim, caracterizar uma desorganização em um grupo como uma falha na construção de seus intermediários, em níveis psicológico ou sociológico.

### **METODOLOGIA DE COLETA E DA ANÁLISE DOS DADOS**

Iniciou-se a coleta de dados por meio de uma entrevista com um grupo de professores do ensino fundamental da escola, que pertence à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que desde 1995 desenvolvem projetos coletivos e interdisciplinares. A entrevista, que permite revelar elementos pertencentes à subjetividade dos membros, foi convocada pelo pesquisador (JMV). Anteriormente à entrevista foram esclarecidos e discutidos com cada membro o seu propósito ('Pesquisar as relações construídas no grupo') e a utilidade da pesquisa, para que os entrevistados soubessem o que esperar e se sentissem à vontade para participar ou não. A entrevista, com quatro professores, foi de tipo aberto. A pergunta inicial promoveu um debate livre e rico, que resultou em descobertas inesperadas e reconstitutivas do grupo.

Foram realizadas também outras entrevistas com professores que estiveram envolvidos nos projetos da escola e ligados ao grupo. Essas entrevistas foram realizadas individualmente. O instrumento para o registro foi o vídeo – para a entrevista coletiva – e o áudio – para as entrevistas individuais. Nesse trabalho estaremos utilizando tanto falas individuais de cada professor como diálogos travados durante a entrevista.

Nossa interpretação se realizou mediante uma triangulação ressonante entre *relatos objetivos* dos eventos (já apresentados em congressos e eventos), *dados das entrevistas não-diretivas*, individuais ou em grupo, e o *modelo teórico* do psicanalista francês René Kaës, com seus organizadores grupais.

Uma característica dos processos associativos em grupo (Kaës, 1986) é que seus membros são submetidos a condições e exigências particulares: os recalcamientos devem permanecer inconscientes, pois resultam de aspectos compartilhados advindos de cada membro, com a finalidade de unificar os funcionamentos mentais que se apóiam na intersubjetividade. São esses vínculos, se percebidos como geradores de sentido e organizadores da cadeia discursiva, que permitem uma interpretação do texto grupal. Levamos em consideração as idéias recorrentes, as metáforas geradas, as concordâncias entre os membros do grupo, os momentos de entusiasmo, e as representações geradas a partir do relato. Chamamos a atenção para o fato de que a reincidência da fala nem sempre é compreendida em relação ao sujeito singular, mas sim relacionando-a aos vínculos estabelecidos na cadeia discursiva. A tensão entre a idéia – o que está manifesto – e a carga afetiva deslocada – o inconsciente – é que nos conduz a dar sentido à experiência relatada e propor uma interpretação. Essa escuta atenta do implícito, do que está deslocado ou condensado, é que nos fez ir e vir nos diálogos travados na entrevista, elidindo uma ordem estritamente cronológica dos fatos e idéias tais como foram narrados. A

intenção foi produzir um sentido e recolocar os fatos em uma sucessividade temporal e histórica.

Participaram da entrevista coletiva os professores **Co**, **Cr**, **Q** e **G**. Podemos situar as falas de cada membro singular, ao longo da entrevista, da seguinte forma: o professor **Co** nos indicou, constantemente, as articulações entre os projetos desenvolvidos e suas implicações para as transformações ocorridas em sala de aula; **Q** procurou descobrir os elementos fundante da grupalidade, talvez em busca da origem mítica do grupo; **G** simbolizou a evolução do grupo, bem como os altos e baixos dos projetos interdisciplinares desenvolvidos; **Cr**, por sua vez, falou poucas vezes, mas sua presença foi fundamental: ela enunciou, duas vezes, a queda de produção e o fracasso do grupo. Entre seus ‘dois dizeres’, os outros membros tentaram compor seus discursos singulares, ora se encontrando, ora se contradizendo ou complementando.

Para se compreender melhor os dados podemos dizer que foi evidenciada a existência de quatro gerações – ou rupturas – na cadeia evolutiva do grupo. A primeira, de 1992 a 1995, que corresponde a uma etapa anterior à construção dos projetos; uma outra, foi desenvolvida entre 1995 a 1998, período em que um dos autores (JMV) foi diretor da escola; seguiu-se uma terceira geração, de 1998 a 2000, quando um dos coordenadores do projeto elegeu-se diretor da escola. Finalmente a última teve origem a partir do ano de 2000.

Faremos inicialmente uma rápida passagem pelo desenvolvimento do grupo até 1997, já relatado em outro trabalho; em seguida apresentaremos os indícios que apontam para a queda de produção do grupo a partir do ano de 1998 e finalmente procuraremos explicitar nossa interpretação sobre os eventos, utilizando os conceitos de *APG* e *intermediário* retirados do referencial proposto por Kaës.

## **O DESENVOLVIMENTO INICIAL DO GRUPO**

**O Momento Originário.** A escola foi fundada em 1992, em uma região de classe média próxima ao centro da cidade. Situada inicialmente em um prédio ‘caindo aos pedaços’, ela conseguiu conquistar, com a mobilização e participação de sua comunidade no Orçamento Participativo<sup>1</sup>, um prédio novo. Entre os anos de 1992 e 1994 a escola enfrentou diversos desafios, principalmente: a) a fragmentação do trabalho dos professores, separados por áreas e com carga horária distribuída em vários turnos e escolas, que dificultava a execução de ações coletivas; b) altos índices de evasão e repetência na escola; e c) absenteísmo dos professores do noturno, com os alunos sempre saindo mais cedo e com o turno chegando a adquirir fama de não ter aulas às sextas-feiras. Essas dificuldades acabavam produzindo um clima de competitividade e solidão na escola. Professores dispersos, cujo laço entre eles era mantido pelo submetimento às normas da escola; os laços de cada professor com a diretoria era predominante sobre os laços que os professores mantinham entre si. Uma situação de ‘conforto’ estava criada: de um lado, professores esperavam uma solução mágica que resolvesse os problemas enfrentados, não se aventurando, portanto, à ação. De outro, qualquer erro seria de responsabilidade única dos diretores, e as ações executadas com sucesso seriam atribuídas a um beneficiário individual.

---

<sup>1</sup> Projeto da Prefeitura Municipal. A própria comunidade da cidade define as prioridades de aplicação das verbas públicas.

Em 1995, ano de um processo eleitoral, houve um movimento de toda a comunidade, que reivindicava a ampliação da capacidade de intervenção na escola. Um processo de ruptura tornava-se iminente diante da insatisfação com a forma que a escola era conduzida, e um desejo de afastamento dos diretores produziu um ponto de coincidência na comunidade – um sentimento de ambivalência dirigido aos diretores. Essa identificação entre os professores teve como resultado a eleição de uma nova diretoria (S. e J.), num processo eleitoral violento, e que resultou em uma transferência traumática dos antigos diretores para outra escola. Essa nova direção, que emergiu dentro das relações escolares, constituiu-se como um *intermediário* entre o momento anterior e o vir-a-ser da escola.

Esse momento pode ser considerado o Momento Originário do grupo, dentro do qual uma situação de hostilidade para com o ex-diretores produziu a necessidade de uma nova ordenação dos desejos daquele grupo de professores. Uma nova ordem tornava-se premente, a partir do deslocamento das identificações, e necessária à passagem de ‘professores dispersos’ ao conjunto.

**BH Ontem e Hoje: o Primeiro Projeto.** A hostilidade entre os membros do grupo teve que ser recalçada – renúncia a uma rivalidade imaginária – para que uma forma de atuação coletiva pudesse advir. Instalou-se, a partir desse recalque, uma representação imaginária sobre a origem de ser do grupo: uma unidade narcísica, na qual todos eram ‘democráticos’, ‘abertos’, ‘predispostos’, e ‘inteligentes’. Nesse momento entrou em cena o Projeto Escola Plural da Prefeitura (Prefeitura, 1994), cujo desenho curricular sugerido tinha como meta os *projetos de trabalho*, isto é, uma proposta de intervenção globalizante como forma de atuação na escola. Ao participarem dos cursos de formação promovidos pela Secretaria Municipal os diretores foram capturados pelo discurso inovador da proposta, e passaram a dirigir a escola com os ideários da Escola Plural.

Estava colocada, pelos diretores, a tarefa institucional, bem como as condições materiais para o desenvolvimento do agrupamento. Essas condições simbolizavam tanto os desejos daquela diretoria quanto os mecanismos de formação considerados mais adequados para aquele momento. Por outro lado supunha-se, de maneira inconsciente, um isomorfismo entre a tarefa da escola enunciada pelos diretores e a tarefa do grupo. Era esperada uma adesão dos professores aos ideais propostos pela diretoria.

O grupo, a partir dessa convocação inicial dos diretores, foi *seduzido* a participar da construção de um projeto interdisciplinar, que surgiu em meados daquele ano: ‘*BH Ontem e Hoje*’. Nesse momento, o projeto, devido à instabilidade da situação, era ainda considerado um ‘experimento’. A construção do projeto cumpriu a tarefa de articular uma certa unidade entre cada membro do grupo e também com os problemas e desafios a serem enfrentados na escola, bem como a transição na cadeia intergeracional da escola. Era, dessa forma, delineada uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, em ressonância com o Projeto Escola Plural, para enfrentar os altos índices de evasão e repetência dos alunos do noturno e também o absenteísmo de alguns professores.

Não se formou ainda um grupo no sentido proposto por Kaës, e o projeto foi articulado em torno de um somatório de conteúdos das várias disciplinas, numa perspectiva multidisciplinar. Possivelmente todas essas relações de medo e ansiedade perante o novo, tanto no plano imaginário quanto no simbólico, estavam sendo encenadas em uma situação grupal. É nesse instante, de uma otimização da ansiedade, da sensação de estar perdido em um

momento de transição, que despontou um novo líder, a professora **S**, à qual o grupo delegou poderes expressivos. Ela servirá de *intermediário* às manifestações intersubjetivas no grupo, articulando novas relações dos membros entre si, entre eles e os alunos, e também do grupo com o diretor.

O vínculo, nessa fase da grupalidade, carregava consigo a passividade e o silêncio do grupo, assegurando uma identificação imaginária que sedimentava uma coesão grupal. Por outro lado, expressar ou reivindicar os valores individuais poderia ter o significado de quebrar a harmonia que estava sendo estabelecida e, paralelamente, ficar desprovido do saber que supunha-se ter o líder.

O funcionamento dessas identificações teve um caráter transitório nesse contexto específico. Apesar de o diretor e a coordenadora **S**. comungarem das mesmas idéias sobre a Escola Plural, no imaginário dos membros do grupo apareceu um conflito entre eles. Na seqüência, o grupo ficou com o diretor, e outros docentes (os professores **A** e **Q**.) foram eleitos coordenadores.

Devemos ressaltar que, apesar de sua substituição, a professora **S**. cumpriu bem o papel de *intermediário*: articulou as relações e as representações afetivas do grupo, reduzindo a diferença entre os seus membros. O grupo entrará em nova fase grupal.

**Arte de Viver: uma Fase Intermediária.** Essa fase, segundo o relato do grupo, iniciou-se com o Projeto Arte de Viver, em 1996. O grupo, a partir dos desafios que foram colocados pela nova organização escolar apropriou-se, a partir das identificações iniciais com o desejo do diretor, de uma parte do seu desejo e de sua identidade.

Essa nova forma de identificação permitiu ao grupo assumir os problemas vivenciados no turno como um desafio a ser enfrentados por todos. Esses desafios e o surgimento de novas tarefas garantiram um investimento libidinal de cada um em uma outra dimensão, provocando relações novas de solidariedade e coordenação de tarefas. Surgiu um projeto dentro de uma situação concreta, em que cada professor passou também a ser responsável pela ausência do colega como mecanismo de garantir o funcionamento e a credibilidade do empreendimento proposto.

Esse esquema conceitual será ampliado, pela construção de novas regras de funcionamento para o grupo; os professores deveriam-se dedicar integralmente ao 1º Grau, pois, caso contrário, não se poderia contar com a disponibilidade plena de cada um para enfrentar os desafios que surgissem.

A elaboração de normas para o funcionamento do grupo é indicativo de uma expansão dos limites do sujeito individual até os limites colocados pelo corpo grupal. Essa produção normativa delimita o espaço interno do grupo criando no imaginário uma ilusão grupal: a imagem de um coletivo ‘bom’ que consegue resolver suas tarefas. Tal ilusão estrutura os desejos do grupo, os objetivos que ele acredita poder realizar. Esse foi um momento importante na consolidação de novos passos, pois permitiu que o grupo adquirisse uma maior segurança e estabilidade, por intermédio da elaboração de novas relações entre os sujeitos e também a manutenção de suas modalidades defensivas.

**BH 100: a Operatividade em Ação.** Os desafios colocados pelo Projeto Arte de Viver e as normas de convivência geradas tornavam indispensáveis, para o grupo, correr riscos: o de passar de um grupo dependente e seguidor irrefletido de um líder para uma nova forma de

agrupamento – o conjunto organizado – responsável, produtivo, fruto do trabalho elaborado de seus membros. Iniciou-se, em 1997, o Projeto BH 100. Dentro dessa organização, cada membro começou a perceber o outro como diferente. Os seus membros assumiram o compromisso de identificar os problemas, propor idéias e enfrentar os desafios. Podemos dizer que o grupo funcionou bem como *intermediário* para o sujeito singular, e o projeto articulou os diversos sujeitos e as práticas escolares.

As reuniões pedagógicas passaram a ser um espaço dentro do qual as contradições e conflitos eram explicitados, no qual cada um apresentava suas opiniões e sugestões para o trabalho, agora sem receio de perder sua identidade, sem medo de se defrontar com o diferente. Constatamos processos de subjetivação, ou seja, uma prevalência do *homomorfismo*.

Durante a entrevista, um dos membros formulou a imagem do grupo nesta fase:

*G – ‘... Agora, voltando um pouquinho atrás, é interessante que essa experiência, Arte de Viver, BH 100, etc (+) ela serviu um pouco de estímulo prá gente porque a gente estava insatisfeita com a questão da Escola Plural, como tava sendo colocada. Não que discordássemos de muitas coisas interessantes que existem na proposta. E a gente acabou apresentando uma proposta de trabalho diferente, que para alguns seria até uma contraproposta, e que de repente a prefeitura, em suas várias instâncias, acabou usando a nossa própria proposta de trabalho como exemplo do que ela queria. Então a gente **não rezou** integralmente na cartilha, a gente teve liberdade prá criar, prá pegar o que a gente realmente achava interessante né, e formamos essa **outra identidade** aí...’*

É interessante perceber a autonomia que o grupo, a nosso ver, conseguiu atingir. Os modos de organização do trabalho em equipe diferenciavam-se, daqueles propostos pelo Diretor (que dirigia a escola tendo como ideário os princípios da Escola Plural) no momento originário do grupo. É esse texto, deslocado na narrativa, que talvez nos permita compreender os projetos desenvolvidos nos anos posteriores. Veremos a seguir que o grupo não conseguirá, segundo o relato coletivo, manter essa operatividade suposta na teoria.

### **OS IMPASSES E AS AMBIGÜIDADES NO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO**

**‘O Mundo da Copa’, o ‘Projeto de Pesquisa’ e os ‘Agrupamentos’.** O ano de 1998 iniciou-se tendo como trabalho principal a ser desenvolvido o projeto temático ‘O Mundo da Copa’, numa referência explícita à Copa do Mundo de Futebol de seleções, realizada naquele ano. O Projeto teve algum sucesso, pois tinha como objetivo trabalhar os países tendo como pano de fundo a diversidade cultural, e culminou em uma exposição dos alunos. Porém, o que parecia ser uma continuidade dos anos anteriores, com professores e alunos engajados, de fato foi considerado um fracasso:

*G – ‘... Já o:: Mundo da Copa (projeto desenvolvido em 1998) a idéia foi boa. Só que o pessoal estava cansado, ninguém comprou, não houve engajamento/’*

Também o Projeto coletivo desenvolvido em 1999, o ‘Projeto de Pesquisa’, almejava construir com os alunos como trabalhar com a pesquisa. Começou bem, teve um grande envolvimento dos alunos, e alcançou diversos êxitos, conforme as entrevistas realizadas. Porém, segundo o relato do grupo, ‘começou bem e acabou mal’. Vejamos:

**G** – *‘Teve outro que começou bem e terminou mal. Foi o ‘Ourives Sapador do Pólo Norte’. Pra trabalhar com pesquisa’.*

Finalmente em 2000, com os ‘Agrupamentos’, encontramos uma grande novidade pedagógica para lidar com dificuldades específicas relativas aos conteúdos disciplinares: em alguns dias da semana, os alunos eram enturmados de forma flexível e os projetos desenvolvidos por um, dois e até três professores em cada turma, a partir de um planejamento coletivo de trabalho. *‘Aí a gente conseguiu fazer um trabalho legal’*, tanto que *‘os nossos Agrupamentos os alunos gostaram muito’*. Porém o sucesso não foi geral: *‘as pessoas que não estão envolvidas neste coletivo de certa forma foram criticadas’*.

É interessante tentar compreender os movimentos do grupo a partir de 1998, pois o que em outro momento e outras escolas seria um avanço significativo da prática pedagógica, os membros relatam *‘uma queda de produção do grupo’*. No próprio relato do grupo pode-se ver que alguns objetivos iniciais, com os quais os membros se identificavam, foram atingidos, *‘através de passos pequenos mas seguros’*. Para realçar o produto do trabalho coletivo desenvolvido por esse grupo, seria interessante mencionar algumas das metas que foram conquistadas, antes de tentarmos levantar alguma hipótese relacionada ao *fracasso*.

As atividades pedagógicas realizadas fora dos muros da escola continuaram com sucesso como parte do projeto pedagógico do grupo:

**G** – *‘Bom, vou começar a falar aqui. É o seguinte. É, em relação a isso que você falou, as atividades culturais elas são, para mim, o grande ganho desta escola em relação às outras. Porque é a busca de novos espaços de conhecimentos como os teóricos da educação gostam de dizer, né...’*

Em relação à frequência dos alunos novamente temos um recorte realizado pelo professor **G.**, mostrando os resultados dos trabalhos desenvolvidos:

**G** – *‘...Então, quando começamos com aquele esquema de substituições nós vimos ali que (+) é (+) os alunos estavam numa transição: eles tinham que entender uma nova proposta completamente diferente e eu reconheço, em alguns momentos nós perdidos e eles também, **mas a gente conseguiu (+) você vê que as turmas que estavam entrando naquele ano conseguiram se adaptar a esse tipo de trabalho. E hoje a gente vê aqui no Paulo Mendes Campos, no Ensino Fundamental, uma frequência maior do que no Ensino Médio. Tem hora que a gente fala assim: “Eu não acredito”, que no primeiro dia vem (os alunos comparecem à escola no primeiro dia de aula), no dia tal (+) VEM, mesmo que a gente tá cansado, né!’***

Mas talvez o maior avanço que o grupo mencionou na entrevista, e que foi atingido de maneira árdua, relaciona-se com uma das funções primordiais da educação pública atualmente: a construção de uma escola inclusiva. Esse engajamento dos professores parece ter sido obtido por meio dos espaços abertos para o diálogo, dos cursos de formação de que todos participaram, enfim, da construção e compreensão da importância do trabalho coletivo e solidário. Todo esse envolvimento pode ser percebido na luta diária para deslocar alunos ‘confinados’ em um ‘discurso do consumo’ para um outro patamar, o do ‘discurso do conhecimento científico’ (Villani *et al.*, 2001):

*{Co – ‘Tem que ter vontade. Mas nós tínhamos mais desafios do que eles. Observa: quando vieram os alunos do (fala bem baixo): Lembra? (pergunta para o grupo) (+) T. (aluno da escola) (+) eles vieram com um nível de agressividade tão grande e melhoraram tanto, que hoje eu já consigo fechar a porta e eles ficam babando de assistir uma aula comigo lá em cima’/(gesto de incredulidade)}*

Esse é um momento da entrevista em que todos os professores falam ao mesmo tempo. Nesse emaranhado de falas nota-se que **Co.** completa a citação acima:

*{[Co – ‘Estar dentro de sala de aulas e conseguir chegar até eles.. eu levei vídeo sobre construção civil prá sala de aula. Eu não consigo dar aula pró J. Ele é meio doido. Ele começou a aprender geometria e a ficar bom no negócio. Ele passou a ficar em sala de aula.’]}*

Se o grupo aparentemente conseguiu obter grandes avanços, como entender o sentimento de **fracasso** relatado na entrevista? Segundo Kaës (1997), entender as fraturas, cisões e morte de um grupo deve ser uma missão à qual não devemos renunciar e que ao mesmo tempo não é uma tarefa muito fácil. Inicialmente vamos procurar, nas manifestações explícitas dos membros do grupo, quais os possíveis sentidos atribuídos ao ‘fracasso’ dos projetos desenvolvidos.

Um dos membros entrevistados, **Cr**, parece captar as projeções do grupo e assinala, como porta-voz, um problema causado pela entrada e saída de novos professores no coletivo; instalava-se, segundo ele, uma rivalidade e fragmentação no grupo. A característica básica, em nossa interpretação, é uma posição de defesa adotada pelos outros membros frente ao fantasma colocado em cena pelo professor **Cr**, e que pode ser visto no diálogo seguinte:

*Cr – ‘Eu acho que esse coletivo ele teve né, assim (+) ele cresceu né, durante algum tempo ele cresceu, mas eu acho que depois ele teve uma queda sabe/ [Co – “Agora”] teve uma queda (+) eu acho que até em função mesmo de (+) por exemplo de (+) de pessoas que estavam neste coletivo no início e saíram (+) então assim (+) sempre a troca de professores né?, e a vinda de outras pessoas prá este coletivo é complicado sabe? (+) Nos últimos (+) né, dois anos, três anos, isto aconteceu não é? (+) (Pergunta olhando para o grupo) (+) Pessoas que estavam neste coletivo (+) passou por uma interrupção (+) (Gesto de corte). Sei lá.’*

O restante do grupo, a partir da menção da alteração dos professores (ou da queda de produção do grupo), retomou todo o desenvolvimento da grupalidade, passando pelos projetos e compromissos que foram sendo assumidos por todos, desde as afinidades iniciais até o trabalho dos sujeitos que objetivaram sua subjetividade nas formas de ações e intercâmbios realizados no BH 100:

*G – ‘... E eu fico aqui vendo a minha leitura (+) eu tava fazendo meu rascunho e eu participei do momento do Arte de Viver. Prá mim o Arte de Viver tem muito mais marketing do que proposta pedagógica .... Quando chegamos no BH 100...’*

*‘Desgastante. Mas foi bom. E como o grupo não estava só nós aqui (+) sempre tinha um ou dois elementos oscilantes que ficavam um tempo e depois saíram, e isso trazia um pouco de problema daquilo que a **Cr.** tava começando a falar (+) a questão da adaptação.*

*PORQUE O TRABALHO (+) A FORMAÇÃO DO COLETIVO É IMPORTANTE A IDENTIDADE, A CONTINUIDADE DO TRABALHO, O ENTROSAMENTO/*

Enfim, o (inter)discurso construído traz as marcas do que cada um depositou para construir os laços de *solidariedade*, do *espírito de coletivo* para *trabalhar dentro do grupo*.

O professor **G.**, inclusive, coloca a responsabilidade do insucesso do ‘Mundo da Copa’ também no grupo, repartindo-a entre todos (professores, alunos, direção). É nessa parte da entrevista que o professor **G.** responde novamente ao professor **Cr.** sobre uma outra possibilidade das causas da queda do trabalho coletivo: a redução do tempo das reuniões pedagógicas para discussão dos assuntos pedagógicos.

**G** – ‘... eu vi o quanto eu cresci, o espaço que me foi dado (+) para refletir, prá gente ficar lendo né? Prá gente tá discutindo, então (+) aí entrava uma questão que era importante, o espaço das reuniões (corta e aponta para os outros, que acenam com a cabeça concordando) **que nós perdemos este ano né Cr., em vista de outros problemas, e as REUNIÕES PEDAGÓGICAS SÃO FUNDAMENTAIS. A gente quer dividir o tempo entre problemas administrativos e problemas pedagógicos: planejamentos coletivos. Por isso o BH 100 deu certo....**’

A partir do corte colocado em cena por **Cr**, foi produzido um discurso pelos membros que demonstra as continuidades e rupturas do desenvolvimento da grupalidade. A repentina aparição do fantasma da queda de produção do grupo serviu de fio organizador para as idas e vindas do processo grupal, e das várias associações que se seguiram entre os diversos membros. Os significantes dessa interdiscursividade podem ser colocados em dois níveis: os sucessos e a identidade construída, por um lado, e os fracassos e a busca do objeto perdido, por outro. Essa rede de associações – *cadeia associativa grupal* – culminou na metáfora elaborada pelo professor **G.**, que reuniu os dois níveis das associações e como esses produziram um efeito de grupo:

**G** – ‘Nós não tínhamos a ficha de avaliação (+) ou seja, faltou um instrumento que fosse capaz de (+) de estabelecer um diálogo entre nós professores com os alunos (+) para que eles entendessem o nosso projeto (refere-se ao Mundo da Copa). **Então a situação a:: a leitura que eu faço é nesse sentido: o grupo ele (+) ele oscila (faz gesto de uma onda com as mãos – cristas e vales) – e o grupo não deve oscilar....**’

Essa representação metafórica parece mostrar a tensão, nesse momento, entre os pólos *isomórfico* e *homomórfico*. O grupo buscava, diante dessa situação oscilante, aspectos positivos percebidos nos anos anteriores para que o grupo pudesse avançar. Um de seus membros sugere uma volta ao ‘*embrião*’ na tentativa de buscar e reatualizar o que foi consolidado naquele momento inicial, a possibilidade messiânica de um trabalho produtivo, o entendimento e as afinidades geradas, a satisfação com o projeto que instaurou as boas relações no grupo como forma de confrontar-se com a realidade atual:

**G** – ‘... a gente tem que tentar pegar as coisas boas, que ficaram destas experiências, como vocês colocaram sobre o primeiro ano, né? (aponta para o grupo). **Eu chamaria o Arte de Viver mais um pequeno embrião, um embrião de uma proposta pedagógica...**’

O grupo, segundo a fala de **G.**, ao recuperar toda a sua fecundidade, seus objetos imaginários e idealizados, *não oscilará*, adquirindo um funcionamento quase imortalizado e

estável. No interior dessa cadeia associativa e conflituosa aparenta também responder ao professor **Q.**, para quem ‘*quando um membro saísse e outro chegasse o grupo desse continuidade por ele mesmo*’. Esse retorno em busca da continuidade e estabilidade culminou, na entrevista, nas formas e representações partilhadas e construídas pelo grupo quando de sua produção normativa, que fortaleceu ‘*a solidariedade e a vontade de fazer a escola funcionar*’. É neste momento, da busca de laços de conforto, que o professor **Cr.** retoma novamente o fantasma:

**Cr** – ‘*Eu acho que esse coletivo **J.**, na hora que eu estava falando desta perda, né, e eu acho mesmo (+) que teve um baque nisso tudo aí, é porque eu acho que passa um pouco pela solidariedade mesmo, sabe. Da afinidade. **Porque, se você tem é:: um grupo de pessoas, e que duas pessoas não se adaptam a isso (+), por incrível que pareça, sabe, mela, sabe, mina mesmo o trabalho. Eu acho que isso aconteceu.***’

Toda a narrativa dos membros ocorreu entre ‘dois dizeres’ do professor **Cr.** É a partir do reforço do fantasma *da perda* que os membros retornam novamente aos elementos que contribuíram para o desenvolvimento do grupo. Parece que o sentimento de perda e queda de produção leva os membros a realizarem um difícil e penoso trabalho de elaboração. E assim o grupo reconta a sua história.

Em 2000, a alteração no quadro docente atingiu uma amplificação; os membros não conseguiram manter uma aproximação com o novo professor. A relação foi marcada pela hostilidade, com os membros do grupo elaborando uma crítica e depreciação do trabalho realizado pelo professor recém-chegado. Esse não deverá ameaçar a integridade das relações e a credibilidade do trabalho que é realizado pelo grupo. Vejamos, de forma completa, o trecho da entrevista referente a esse diálogo, que começa com a citação anterior do professor **Cr.** e continua da seguinte forma:

**Q** – ‘*Uma coisa da noite (refere-se ao turno) que eu vejo é que a gente trata com pessoas inteligentes né **J. O G.**, a **Cr.**, a **Co.** são pessoas inteligentes e que estão articuladas pras coisas. Não adianta querer fazer um grupo daquele jeito que o que eu estou chamando é (+) falando de ‘inteligentes’ (aspas feitas através de gestos com as mãos), são pessoas articuladas, integradas com as coisas. Não adianta querer pegar de uma hora para outra (+) surgir um grupo assim (gesto de união com os dedos) sem as pessoas estarem predispostas para isso. Não sei.*’

**Cr** – ‘*Eu não sei qual é a mágica de envolver. Só sei que com algumas pessoas né? (+) a gente não tem conseguido envolver neste coletivo.*’

**Co** – ‘*E não foi falta de tentar.*’

**Cr** – ‘*Não tem conseguido envolver sabe. Não sei, sabe, não sei se a gente não tem convencido, se é o nosso discurso, sei lá o quê, (+) mas só sei que a gente não tem conseguido convencer. Tanto que o último agrupamento (projeto de 2000) que a gente fez agora sabe, a gente teve que trabalhar por afinidades até em duplas (+) e assim, com duplas que já estavam acostumadas a trabalhar neste coletivo desde o início, né, 95, (+) e aí a gente conseguiu fazer um trabalho legal. A minha avaliação é essa. Tanto que os nossos agrupamentos os alunos gostaram muito, e foi a resposta que eles nos deram né? **Sabe, assim, em todos os momentos de críticas que eles fizeram, né, as pessoas que não estão***

*envolvidas neste coletivo de certa forma foram criticadas (+) tá? E as pessoas que (+) né, já trabalhavam há algum tempo acho que fizeram um trabalho legal.'*

E aí vem a questão: por que em alguns momentos o grupo não conseguiu avançar? Por que o grupo, ao atingir uma fase de grande operatividade, retornou a uma estrutura isomórfica?

### AS FALHAS NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO INTERMEDIÁRIO

Traçamos a nossa hipótese: uma falha na construção do *intermediário*, em 1998, poderia explicar os fracassos mencionados durante a entrevista, e as conseqüentes agressividades após aquele ano. Em concordância com a nossa reconstrução interpretativa, essa configuração foi necessária para reforçar a coesão do grupo, como uma necessidade para manter ou defender os vínculos estabelecidos e construídos. Os membros reforçaram essa regressão diante de uma situação de angústia, e o professor **Q.**, logo no início da entrevista, após estabelecer uma relação entre o papel que o líder (professora **S.**) exerceu no projeto “BH – Ontem e Hoje”, e a autonomia adquirida pelo grupo posteriormente chegou a questionar mais a existência do que identidade do grupo:

***Q** – ‘... Eu acho que evoluiu bastante a questão do coletivo (+) mas ao mesmo tempo falta isso (+) ainda falta traçar os objetivos comuns, primeiro os individuais e depois o do coletivo mesmo. O que a gente quer com este coletivo? Qual a nossa intenção de estar aqui discutindo?’*

A pergunta ‘Qual a nossa intenção de estar discutindo?’ é dotada de uma certa ambigüidade no que diz respeito ao seu posicionamento na entrevista. Apesar de aparecer após a associação de discursos sobre o primeiro projeto, “BH Ontem e Hoje”, ela se presentifica, como se perguntasse sobre o momento atual do grupo, e, paralelamente, relacionando os dois tempos do grupo. Vimos que, naquele ano, a fantasia coletiva (democráticos, abertos, etc) produziu seus efeitos organizativos não em função de ser comum a todos, mas por reduzir a diversidade e a dispersão dos indivíduos isolados, gerando as relações de desejo e afinidades envolvidos nos vínculos.

Se consideramos a pergunta como uma presentificação do grupo, um momento na articulação dos eixos sincrônico e diacrônico, temos aqui uma (re)emergência dos desejos individuais, dando acesso a uma ambivalência entre o grupo e o diretor (**J.**) e a necessidade de novas modalidades de identificação como forma de garantir os vínculos de continuidade entre cada um e o grupo, e do grupo em seu desenvolvimento. Se também retornamos à entrevista e percebermos por que na visão do professor **G.** o grupo *não comprou* a idéia do projeto ‘Mundo da Copa’, veremos que há um retorno à ausência de objetivos que seriam comuns a todas as disciplinas e articuladores dos segmentos da escola:

***G** – ‘Nós não tínhamos a **Ficha de Avaliação**. Ou seja, faltou um instrumento que fosse capaz de (+) de estabelecer um diálogo entre nós professores e os alunos, para que eles entendessem o projeto...’*

É na continuação da citação anterior que o professor utiliza a metáfora da onda para explicar o movimento da grupalidade: ‘o grupo ele (+) ele oscila (+) e o grupo não deve oscilar’. Nesse sentido, **acreditamos que a metáfora utilizada indica que a ‘onda’ é portadora de uma falta**, estruturada em torno do ideal construído pelo grupo. A falta introduzida era constituída pela ausência de um *intermediário* que articulasse uma possível

ruptura vivenciada na época pelo grupo. Devemos procurar compreender essa ruptura, e, para isso, utilizaremos o nosso referencial teórico e as falas dos membros.

Ao chegar ao fim do ano de 1997, e do Projeto BH 100, é o mesmo professor **G.** que aponta uma *discordância com o ideal da Escola Plural, e a construção de uma outra identidade*. Talvez implícita a essa idéia esteja a ‘morte’ do líder fundador do grupo – o intermediário do primeiro pacto – e a necessidade do grupo começar a criar uma independência completa, até para se pensar em ter *uma autogestão também* (Prof. Q.). Esse líder, originário do primeiro pacto (o diretor eleito **J.**) não elaborou a sua própria morte, e o grupo, enfrentando uma situação de grande angústia, também esperou o fim de seu mandato, que aconteceria necessariamente na eleição no final de 1998. O grupo, de forma inconsciente, compreendeu a ação que o diretor não pôde executar, mas, simultaneamente, introduziu a dimensão desejante onde o diretor não havia agido. O desejo do grupo definia-se em relação a este desejo, veiculados pelo mito da origem afetiva, dos projetos desenvolvidos e da pertencência ao grupo (Eiguer, 1998). A morte, nesse caso, não foi traumática, pois o grupo e o diretor mantiveram, mesmo após o processo eleitoral, relações cordiais. Mas, de toda forma, implicou na ausência do *instrumento* que permitisse aquela passagem, ou seja, a Ficha de Avaliação. A Ficha tornou-se um intermediário na estrutura social, mantenedora do laço de cada um com os projetos a serem desenvolvidos, e também dos membros entre si. Instalou-se, a partir daqui, um movimento melancólico. Aqui temos a falha de um intermediário como a possível causa do que o grupo chamou de *‘fracasso’*, ou *‘queda de produção’*.

Ao final deste ano – 1998 – a escola passou por um processo eleitoral e o coordenador do grupo durante os anos de 1996 a 1998, elegeu-se diretor. O grupo, de forma inconsciente, tinha como expectativa que o diretor representasse a nova Lei do grupo.

A nossa outra hipótese é que ele não conseguiu, perante os professores do turno, representar essa nova Lei. Para o grupo, o ano de 2000 *‘foi muito tumultuado, com reduções e saídas das reuniões pedagógicas’*, pouco tempo para discutir, propor, planejar. Coisas que, segundo o relato, *‘é algo que não temos feito’*. O professor **G.** chega, inclusive, a querer saber se poderia ser dado continuidade a tudo que o grupo havia construído, ou seja, se é possível ‘bancar’ essa nova situação, ‘estabilizar’ novamente o grupo:

**G** – *‘Agora, neste ano, falta muito.(+) Este ano deixou realmente a desejar em termos de identidade do coletivo. Eu penso tá, com toda sinceridade, com (+) o esquema que tava, com substituição, com (+) com solidariedade mesmo, tá, com entrega, é o que mais dá certo, é o mais interessante do ponto de vista pedagógico. Agora, não sei se é possível bancá-lo. È, porque nós tínhamos o nosso horário de projeto normalmente, tínhamos várias reuniões pedagógicas, VÁRIAS (Olha para o grupo) e que este ano foram poucas né Cr. ? (+) e a gente pode até contar. Eu falo nossas/’*

O grupo vivenciava um momento no qual os problemas administrativos e os pedagógicos estavam sobrepondo-se constantemente: um conflito entre grupo e diretoria (**A**). O grupo não percebe o diretor como representante da Lei, e esse passou a ser visto como um líder *laissez-faire*. Queremos mais uma vez ressaltar que essa situação emana da dimensão intersubjetiva. Qual seria a causa desse vínculo estabelecido com o atual diretor (o professor **A**)?

Levantamos aqui a hipótese de que o que era descontinuidade para o grupo era considerado continuidade para o diretor. Esse não percebeu, da mesma maneira que quando era coordenador, o que realmente significavam para aquele grupo a construção e elaboração da

Ficha de Avaliação. Aparentemente, nessa sucessão de diretores, o diretor **A** ainda alimentava um vínculo forte com seu antecessor e permanecia a ele ‘colado’ porque este, idealizado e valente em um momento anterior, agora não estava mais ‘presente’. De acordo com a nossa interpretação, **A.** estava assim procurando reviver o diretor-líder idealizado que o grupo estava tentando ‘matar’. Nessa busca, ele ‘esqueceu’ o grupo. Tentemos compreender melhor essa situação.

Na entrevista individual com a coordenadora **R.**, ao falar sobre a ficha, ela relatou:

**R** – ‘... talvez isso (a construção da ficha) tenha feito o próprio grupo sentir que não estava mais produzindo como deveria. **Eu nem creio que não tivesse tendo esta produção realmente, mas uma (+) reavaliação de todo o processo anterior, queira ou não. Quisesse o grupo ou não, ele teria passado por isso, não houve nenhuma escolha ... mas aquela coisa de reavaliação do próprio sujeito ... talvez pela primeira vez eles (+) eles tiveram de ser sujeitos, quisessem ou não...**’

**‘Talvez nós mesmos não tivéssemos consciência disso (++) Talvez o próprio grupo não tenha tomado esta consciência’.**

O que era inconsciente para o grupo era também para o diretor. De maneira implícita, se fosse o representante daquela Lei, ele poderia ser ‘devorado’ pelo próprio filho (a Ficha), tal como ‘temia’ o diretor anteriormente. Só que com o ex-diretor o grupo foi complacente e tolerante, pois foi um ponto de referência das identificações iniciais.

A saída proposta pelo diretor foi considerar um retorno ao ‘Arte de Viver’, como o projeto que deu mais certo:

**A** – ‘Noventa e seis (+) Noventa e sete com o BH 100 o envolvimento dos meninos foi razoável. Regular. Não houve envolvimento muito grande não. Eles se envolviam mais com a parte prática (+) do projeto...’

Isso parece explicitar as diferenças entre grupo e diretor. O que para o grupo era *embrião de uma proposta pedagógica, marketing*, para o outro era o grande projeto da escola. Assim, estabeleceu-se uma diferença entre os tempos do grupo e do diretor. O diretor poderia destruir tanto o objeto bom – os vínculos já criados – quanto comprometer o encontro do grupo com a Ficha. Daí ele foi visto como um diretor que não mais representava os interesses do grupo, que não era mais co-autor das atividades do conjunto.<sup>2</sup>

Como podemos concluir por esse relato, as desavenças e conflitos existentes terminaram com um ato de hostilidade – o retorno do recalcado – e com a saída do diretor após dois anos de mandato, um desfecho que podemos considerar trágico. Percebemos aqui que o retorno ao ‘Arte de Viver’ sinalizava dois significados diferentes para o imaginário dos membros do grupo, nessa situação angustiante: se proposto por eles implicaria uma volta à ilusão de *isomorfismo*, como necessária para manter um corpo grupal; se proposto pelo atual diretor, era

---

<sup>2</sup> Um dado interessante é que, na construção da Ficha, o grupo viveu momentos de impasse. Em um deles, o diretor trouxe para resolver a situação a ficha que tinha sido utilizada pelo grupo no Arte de Viver. Era justamente a Ficha que o grupo estava descartando. Talvez um pacto estava sendo selado naquele momento.

interpretado como um retorno a uma situação infantilizante, uma possível volta a um grupo dependente. Daí o conflito dentro da escola.

A saída desse vínculo permitiu ao grupo manter, de maneira inconsciente, o roteiro originário de onde procederam os lugares, as funções atribuídas, e os discursos iniciais num nível de organização evolutiva: os projetos de inovação do grupo. A Ficha representou, dessa forma, traços de semelhança e relações de diferença com os momentos anteriores, bem como articulou as mesmas relações (semelhança e diferença) entre os membros nesta nova fase, gerando novos elos associativos.

O surgimento de uma nova configuração grupal, com a formulação da Ficha, renovou o equilíbrio anterior. Ela incluiu os pontos em que todas as áreas se encontravam e podiam desenvolver as mesmas dimensões formadoras, sem perder a especificidade de cada disciplina. Foi a partir da elaboração desta ficha e a participação dos professores em cursos extra-escola<sup>3</sup>, que o grupo começou a elaborar mais uma transgressão da engrenagem escolar: as turmas fixas: a partir de 2000 foram criados os ‘Agrupamentos’, que eram temáticos.

Compreendemos todo esse movimento de organização do grupo com a saída, exigida pelo conjunto de professores, desse espaço comum em torno do pacto grupo-diretor. Em sua dimensão intersubjetiva, essa saída cumpriu duas funções: reorganizadora dos vínculos do grupo e mecanismo de defesa da própria grupalidade. Como entender então, a partir dessa nossa interpretação, a constante ‘culpabilidade’ apontada durante a entrevista ‘à freqüente troca de professores’ como causa do fracasso dos projetos?

Vimos, em nossa análise, que as relações intersubjetivas do grupo são construídas a partir de acordos e contratos entre seus membros. Estas alianças resultam de combinações tanto entre aspectos compartilhados quanto de aspectos divergentes advindos de cada um, o que nem sempre implica em concessões e tolerâncias aos desejos individuais. Por outro lado, na idéia de aliança, subentende-se as noções de uma obrigação e de um submetimento (Kaës, 1991). Cada elemento novo que chega ao grupo encontrará uma vida psíquica já estabelecida anteriormente, na qual seu lugar ‘parece’ já estar marcado. Assim, esse recém-chegado deverá trilhar dois caminhos: submeter-se aos ideais, objetivos e sentimentos comuns a serviço do conjunto, e manter o seu distanciamento em relação ao lugar já prescrito, como forma de garantir-se na continuidade e unidade de seu Eu. É nesse sentido que podemos afirmar que todo elemento novo causa uma desorganização no grupo, mas em um processo que não tem sentido único, pois depende dele e do contexto intersubjetivo que se desenrola. É a partir desse referencial que retornamos às entrevistas.

Percebemos, segundo o relato do grupo, que o professor novato tanto pode introduzir apenas uma questão de adaptação quanto ser responsabilizado pela queda de produção do grupo. Aparentemente temos as duas situações: no desenvolvimento do Projeto BH 100, o grupo, a partir de uma estruturação homomórfica, refere-se aos elementos ‘oscilantes’ como um professor que trouxe ‘problemas na adaptação’. Na fase seguinte, em 2000, estruturada em termos de um narcisismo do grupo – uma ilusão isomórfica – um elemento novo chegou a ser atacado. Devemos tentar compreender melhor essa dinâmica no desenvolvimento da

---

<sup>3</sup> Particularmente importante foi a participação de vários professores no Seminário promovido em 1999 pelo PET – Projeto de Educação de trabalhadores – um projeto construído em parceria pela Escola Sindical –MG e a Prefeitura.

grupalidade, sem perder de vista as relações cruzadas, de mútua determinação. O grupo, em todas as situações, coloca o professor recém-chegado num papel de escoadouro para as hostilidades que existem na grupalidade. A questão é como os membros contornam essa tendência.

A professora **Mi.**, que ‘também participou do grupo’ (em 1998 e 1999), e atualmente trabalha no Ensino Médio (2000), ressaltou, em sua entrevista individual, as dificuldades de sua passagem pelo grupo. Segundo ela, ‘*o grupo me recebeu bem, né?*’, mas mencionou sobre o início de sua integração:

**Mi** – ‘... no início foi bem difícil. Eu não entendia muito bem a proposta, esse trabalho coletivo, então foi um pouco complicado no início. Com o passar do tempo eu fui me adaptando, né?...’

O grupo, ao receber bem a professora, e apesar de ter que reestruturar as suas relações, parece que investiu no novo membro que, por sua vez, manteve as relações de aproximação/afastamento necessários para cativar o grupo. Essas relações podem ser melhor visualizadas no diálogo imaginado pela professora **Mi.** com o grupo, em sua entrevista:

**Mi** – ‘*Que reflexão, que tipo de colaboração Estudos Culturais poderia dar para o trabalho? (Reflete a professora) Porque Estudos Culturais tinha que encaixar de alguma forma naquele coletivo que já tava (+), né? Fixo ali, que já tava montado, e já tava estruturado. Eu pelo menos senti que (+) que foi útil, né, a entrada desta disciplina no coletivo. O quê que **Mi.** vai fazer com isso? Ela vai contribuir como?(ela responde) **mas eu acho que que isso aí cabia também resolver, já que eu assumi a disciplina, cabia a mim resolver, né?...***’

Temos acima uma citação que mostra o investimento recíproco do grupo e da professora. Uma tolerância do grupo com o não-saber desse professor novo, que, por sua vez, assume os riscos do investimento. Ambos são beneficiários e o contrato narcísico é reinventado neste momento: o grupo investe no professor como portador da continuidade, e, reciprocamente, garante um lugar a ele. Parece que o grupo, dentro de uma configuração que permite assumir a diferença, e negociar pontos de vista, tolera essas representações. Bem diferentemente de quando, por alguma circunstância, volta a prevalecer o *pólo isomórfico*.

### ALGUMAS CONCLUSÕES

Pretendemos enfatizar a importância dos vínculos emocionais necessários ao trabalho coletivo, de forma a evitar a desorganização e níveis primitivos de funcionamento grupal. Percebemos, ao longo desse trabalho, duas dificuldades no desenvolvimento do trabalho em grupo.

a) O desenvolvimento do grupo é constituído por rupturas e continuidades. Um dos principais fatores da manutenção do dispositivo grupal é a construção dos *intermediários*, tanto em nível psicológico (aliança inicial, acordos e pactos, contrato narcísico) quanto em nível sociológico (apoio institucional); esses intermediários representam a busca permanente de inovação escolar e o desejo nunca satisfeito do grupo, a mediação entre as transformações sucessivas do grupo, suas capacidades afetivas e intelectuais, e seu ideal. Sua elaboração representa a emergência da criatividade do grupo na concretização de mudanças.

Na teoria de Kaës, a presença de *intermediários* alimenta o dinamismo do grupo; na ausência deles, começa a surgir a desorganização. Em nossa reconstrução localizamos como

intermediários que tornaram efetivo o caminho do grupo: o primeiro diretor e seu convite ‘sedutor’, a elaboração do projeto e a liderança estreita da primeira coordenadora, a escolha de um novos coordenadores, o investimento no grupo (para a elaboração de regras), e a liderança de uma nova coordenadora (na luta contra o diretor). Somente a demora na elaboração da ficha de avaliação criou um impasse com conseqüente instabilidade e insegurança no grupo.

Resta mencionar que o próprio grupo funcionou como um intermediário para seus membros, entre um momento de dependência e uma situação na qual o sujeito pudesse emergir do conjunto. Se compreendermos o movimento coletivo sob esse ângulo, perceberemos que o grupo não abafa a individualidade do sujeito, e sim, permite uma ampliação de suas particularidades. Deve-se, portanto, esperar que cada escola, com seus ritmos próprios, gerencie o seu coletivo.

Por outro lado, o apoio institucional é importante fonte de convocação para os trabalhos coletivos. As políticas públicas, ao proporem a construção de projetos interdisciplinares, devem também oferecer seus mecanismos de passagem – formas intermediárias entre práticas tradicionais e formas inovadoras de lidar com os problemas nas escolas. Elas unem o espaço psíquico do sujeito ao espaço psíquico comum da instituição. Podemos perceber, nesse trabalho, alguns organizadores socioculturais que permitiram o desenvolvimento do grupo: eleições diretas para diretor, horário no turno para reuniões pedagógicas, e mecanismos que incentivaram a distribuição de aulas do professor em um único turno (professor concursado, lotação na própria escola, etc). As falhas nessas formações intermediárias põem em risco os vínculos de cada professor com a instituição, e paralisam a invenção de novas relações e configurações de trabalho, afetando diretamente o desempenho dos docentes. A distância entre as normas institucionais e os organizadores psíquicos necessários para o desenvolvimento do grupo está na base da dificuldade para manter ou transformar as relações entre os professores e sua tarefa. Conflitos entre os organizadores psíquicos e sociais são comuns em nossas escolas, e refletem, por um lado, a distância das políticas públicas com as mudanças propostas, e, por outro, a resistência dos professores em se inserirem em projetos coletivos. Por esta razão, as escolas que conseguem ocasionalmente produzir intervenções globalizantes sempre carregam a **marca** de *transgressão* (chegando à inconstitucionalidade) ou de caso esporádico, que perdura poucos anos.

**b)** A coesão grupal depende da capacidade de perder e absorver pessoas. Porém, parece que a chegada de um novo membro sempre acarreta dificuldades no grupo, isto é, uma necessidade de redimensionar as relações entre seus membros. Nesse trabalho, parece visível que, a cada entrada de um novo membro, o grupo retorna em busca de seu mito fundador – os traços identificatórios iniciais, as alianças e representações imaginárias produzidas no Momento Originário. Os valores míticos normalmente estão carregados de grande intensidade emocional, pois relacionam-se às identificações compartilhadas entre os membros. Daí, o problema de ‘adaptação’ ao grupo de cada novo membro.

Resgatamos, nesse ponto, que a entrada de um novo membro não deve ser considerada traumática em si mesma, mas que depende das circunstâncias de sua inscrição na diacronia e sincronia do sistema grupal, ou seja, da articulação das dimensões histórica e intragrupal. Se o grupo está funcionando no *pólo homomórfico*, parece haver uma tolerância com o novo membro, e uma boa disponibilidade para redimensionar as relações no grupo é quase garantida. Se o grupo está na modalidade *isomórfica*, uma complicação maior pode ocorrer,

pois o recém-chegado pode permanecer como escoadouro das agressividades do grupo. Nesse momento, o grupo, por necessidade própria, não tolera outras fantasias, e procura submeter o elemento novo exclusivamente ao seu ideal. Dessa forma, qualquer fracasso será atribuído à esse novo membro. Contudo, devemos entender essa inclusão de um novo membro não apenas do ponto de vista do grupo, mas também daquele do indivíduo que chega a esse grupo (Bleger, 1991). Um tipo de indivíduo é aquele que, em função de sua história singular, pode considerar que o grupo desempenha um papel secundário e pouco importante. Na verdade, está preso ainda às práticas tradicionais, e tende a trabalhar individualmente nas escolas. Um segundo tipo é o indivíduo que mantém uma relação superficial com o grupo, e ‘torce’ para que este mantenha uma situação organizada e estável. Esse indivíduo utiliza o grupo como um grupo de dependência, e pode também impedir o processo grupal. Por último, existe um tipo que tende a evoluir na sociabilidade grupal; mantém uma relação de aproximação e distância suficiente que permita tanto a reinvenção do projeto estabelecido pelo grupo quanto uma satisfação de seus próprios desejos individuais.

O grupo é uma realidade complexa, e seu desenvolvimento não é de modo algum linear; partidas e saídas de membros são sempre motivos de desorganizações do grupo, mas é uma relação bifacetada, que depende do interjogo do momento do grupo e da pessoa que chega ou sai. Após cada saída ou chegada de novos membros, o coordenador do grupo deverá prestar atenção nas associações que seus membros fazem nas reuniões, para que possa manejar as cargas conflitivas nem sempre conscientes durante esse processo. A possibilidade de gerenciar vínculos inéditos pode fazer tanto o grupo quanto o indivíduo evoluírem com benefícios mútuos. Por outro lado, podemos concluir também que a estabilidade dos professores em uma escola é condição necessária, embora não suficiente, para o trabalho coletivo. Escolas que mudam seu quadro docente a cada ano dificilmente conseguirão desenvolver com toda eficiência um trabalho coletivo e interdisciplinar.

As conclusões acima permitem ampliar o trabalho de análise sobre as relações entre os grupos de professores e a escola em que estão inseridos, tendo como pano de fundo uma diversidade de novos projetos e programas educacionais. As diversas proposições sobre trabalhos coletivos que são evidenciadas nestes programas de governo desconhecem as formas de interações que deverão ser articuladas no interior das escolas para a implementação dessas práticas. Ainda enumeram como competência para o ‘bom professor’, entre outras, a flexibilidade e capacidade de dialogar abertamente com os colegas. Em nosso trabalho apontamos que o sucesso ou fracasso das modificações introduzidas numa instituição dependem fortemente de uma ‘conspiração grupal’ que *persegue* seu desejo, *fabrica* seus intermediários e *explora* seus sustentos externos. O que significa favorecer uma conspiração grupal que envolva professores e alunos de uma escola num caminho de mudança efetiva? Significa colocá-los frente a uma escolha simplista entre ser inovadores ou ser tradicionais, como costumam fazer tanto as reformas curriculares quanto os encontros programados para divulgá-las? O caso concreto por nós analisado parece apontar para uma lógica diferente, sofisticada, e cujo êxito jamais é certo: a fidelidade a um desejo e uma queda de braço entre evitar os ‘riscos desagradáveis’ e encontrar ‘os intermediários’ das mudanças, ou seja, entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. As conclusões acima permitem ampliar o trabalho de análise sobre a diversidade, oportunidade e fundamentação de novos projetos pedagógicos e políticas públicas para a educação. Em nossa opinião, estas podem constituir uma fonte importante de convocação capaz de dar partida a um processo de mudança, quando

fundamentadas nas necessidades efetivas das escolas públicas. Se elas se preocuparem e conseguirem capturar o desejo de alguém da instituição na qual se espera a mudança, o início da caminhada será facilitado. Se, além disso, as autoridades educacionais trabalharem, efetivamente, para criar um contexto capaz de incentivar e prestigiar as mudanças, uma contribuição importante terá sido realizada. Porém, o elemento decisivo será a adesão e originalidade de professores e alunos na construção de seus intermediários de mudança. Trabalho que exige tempos e ritmos peculiares a cada instituição. Isso corresponde, certamente, a uma necessidade da instituição e dos professores que dela são integrantes; esses intermediários constituem a possibilidade de espaços comuns e compartilhados entre todos, ainda que gerenciados pela organização institucional (Kaës, 1991). O professor, nesse conjunto social, encontrará a sua razão de ser e poderá descobrir-se como membro de uma comunidade dentro da qual participará de forma plena. Por isso, se os professores forem considerados como mero implementadores de projetos didáticos atualizados, como parece estar implícito em alguns discursos oficiais, o resultado será uma camisa de força estéril, incapaz de promover as diferentes formas de criação e de permitir as interações necessárias para conduzir a escola a uma efetiva mudança. Esperamos que nosso trabalho seja estimulador em várias direções: ajude os elaboradores de currículos a formular de maneira mais concreta seus projetos, incluindo neles os recursos e os tempos necessários; sugira aos teóricos maneiras de articular, pelo menos em parte, as vantagens organizacionais dos currículos ‘programa’, com a vitalidade dos ‘cortes’ (Kroef, 2001); finalmente, auxilie os próprios professores a enfrentar suas dificuldades, tanto com uma escuta interna que localize rapidamente os eventuais impasses, quanto com uma pressão sobre as autoridades educacionais para obter o apoio necessário.

Finalmente uma consideração de caráter metodológico. O grupo pode ser considerado um campo com múltiplas inscrições e agenciamentos (histórico-sociais, jurídicos, teórico-conceituais) repleto de conflitos entre e dentro destes âmbitos que o atravessam. Enquanto conjunto intersubjetivo, ele produz efeitos inéditos e particulares. Uma vantagem de um olhar psicanalítico sobre estas práticas é desvelar aqueles conflitos que estão ocultos, intencionalmente ou não, proporcionando intervenções específicas. Esses conflitos, como vimos, são provocadores de angústias que, por sua vez, podem se opor às mudanças necessárias, mesmo que racionalmente desejáveis. Longe de acreditarmos em reduzir toda a análise da grupalidade no âmbito apenas dos processos psíquicos, carregamos conosco a expectativa de entender como os laços entre os sujeitos e as funções psíquicas exercidas no grupo podem contribuir de forma significativa na compreensão do fenômeno grupal. A introdução de uma outra dimensão para análise deve-se, inicialmente, à complexidade da constituição dos sujeitos, permitindo ver lacunas onde se pensava ter homogeneidade, ver problemas onde acreditava-se existir apenas soluções.

## BIBLIOGRAFIA

- BAROLLI, Elisabete & VILLANI, Alberto (2000): “Subjetividade e grupos de sala de aula”.  
**VII EPEF - ATAS CD-ROM** - 12 pp - Florianópolis.
- BLEGER, José. (1991): *O Grupo como Instituição e os Grupos nas Instituições*. In KAËS, René et al. (1991). **Op. Cit.** pp 59 – 72.

- KAËS, René (1986): *La cadena asociativa grupal*. In **Revista de Psicología Y Psicoterapia de Grupo**. Tomo **IX**, N(2) . Buenos Aires: Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- KAËS, René *et al.* (1991): **A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**. Trad. Joaquim Pereira Neto. – São Paulo: Casa do Psicólogo.
- KAËS, René (1991): *Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições*. In: KAËS, René *et al.* (1991) **op. Cit. pp 19 – 59**
- KAËS, René (1994): *La invención psicoanalítica del grupo*. In: **Revista de Psicología y Psicoterapia de grupo**. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- KAËS, René (1997): **O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo**. Tradução José de Souza e Mello Werneck - SP: Casa do Psicólogo
- KAËS, René (1998): *Os Dispositivos Psicanalíticos e as Incidências da Geração*. In: EIGUER, Alberto *et al.* : **A transmissão do psiquismo entre gerações**. Trad. Lúcia Helena Siqueira Barbosa – São Paulo: Unimarco Editora. pp 5 - 19
- KROEF, A.G. (2001) O currículo como máquina desejanete. *XXIV ANPED- CD-ROM, GT-12, Caxambú*
- PREFEITURA DE BELO HORIZONTE (1994): **Escola Plural: Proposta Político-pedagógica**.
- VALADARES, Juarez M. & VILLANI, Alberto (2001): *As formas e a construção da (inter)subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos*. **Atas do III ENPEC**. Atibaia.
- VILLANI, Alberto & CABRAL, T.C.B (1998): “Subjetividade e Risco no Ensino de Ciências e Matemática”. **Atas VI EPEF - CD-ROM**, 15 pp. Florianópolis.
- VILLANI, Alberto; ARRUDA, Sérgio de Mello; LABURU, Carlos Eduardo (2001): *Perfil Conceitual e/ou perfil subjetivo?* Trabalho apresentado no III ENPEC. Atibaia.